

教員の実践的力量形成政策（教育実習・学校インターンシップ）をめぐる課題

Issues on Educational Policy for Teacher Practical Training Program: Student Teaching, School Internship

都市教養学部人文・社会系
心理学・教育学コース 教育学分野
荒井 文昭

はじめに

現在、教員の養成・研修などを一体のものとして改革しようとする動きが、教員養成課程における学校体験学習など実践的なプログラムの導入を含めてすすんでいる（以後、これらの政策を教員の実践的力量形成政策と略す。近年の教師教育政策年表については末尾の資料参照）。

教員の養成・研修などを一体のものとしてとらえ、教員養成課程に経験的要素を反映させていくべきことは、ILO・ユネスコにより 1966 年に定められた「教員の地位に関する勧告」第 28 項などでも確認されてきた。また、教育専門職の養成・研修などを一体のものとして研究する学会として、1991 年 8 月には日本教師教育学会が設立されてきた。

このように、教員を専門職として位置づけ、その養成・研修などを一体のものとしてとらえていく取り組みは続けられてきてはいるが、しかしその教育専門性の養成・研修などの課程における、教育実践と教育理論の関係のあり方には、いまだ解明されていない課題が残されている。本論では、日本における近年の教師教育政策、そのなかでも特に教員養成課程における学校体験学習など実践的プログラムの導入に注目しながら、学習権保障を専門的に支援しうる教育職員の専門性の養成・研修などにおける、教育実践と教育理論の関係のあり方をめぐる課題について検討してみたい。

1 免許法、教特法の 2016 年改定による実践的プログラムの導入政策

2016 年 11 月 28 日に、教育公務員特例法等の一部を改正する法律が公布された。これにより、教育職員免許法、教育公務員特例法などが改定されて、教員の実践的力量形成を養成課程の段階から採用・研修まで、一体的な改革がすすめられようとしている。まず、こうした教員の実践的力量形成政策の動向を確認しておきたい。

(1)教科科目と教職科目の大括り化、および教員の養成・採用・研修の一体化

2016 年 11 月 28 日の教育職員免許法改定により、教員養成課程における教科科目と教職科目の大括り化がおこなわれた。すなわち、教育職員免許法改定では、免許状の取得に必要な最低単位数に係る科目区分の統合がおこなわれることとなった。これにより、たとえば教育職員免許法の別表第 1 に示されてきた、大学において必修とする最低単位数が、従来は「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科又は教職に関する科目」に分けて指定されてきたものが、一括されて「教科及び教職に関する科目」にまとめられたのである。

また、同日 2016 年 11 月 28 日の教育公務員特例法改定により、指針・指標による養成・採用・研修の一体化がすすめられることとなった。この教育公務員特例法改定では、

主に以下の４点が導入された。

- ・文部科学大臣は、校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針を定めることとされた（同法第 22 条の 2）。

- ・公立学校等の校長及び教員の任命権者は、上記「指針」を参酌して、その地域の実情に応じ、資質向上に関する指標を、下記の協議会における協議をへて策定することが義務づけられた（同法第 22 条の 3）。

- ・任命権者は、上記「指標」を踏まえて、毎年度、体系的な教員研修計画を定めることが義務づけられた（第 22 条の 4）。

- ・また任命権者は、上記「指標」の策定と改定についての協議会を組織することが義務づけられ、協議会は任命権者と研修に協力する大学などで構成するものとされた（第 22 条の 5）。

そして、2017 年 3 月 31 日には、こうした法改定を受けて、教員の養成・採用・研修を通じた新たな体制構築などのために、文部科学大臣から指針が示されて官報告示された。「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（文部科学省告示第 55 号）がそれであり、これは全 17 頁にも及ぶものとなっている。

(2)教職課程科目の大括り化による実践的プログラムの導入

2017 年 11 月 17 日には教育職員免許法施行規則が改定されて、前年におこなわれた教育職員免許法上の科目区分の大括り化にくわえて、施行規則上の科目区分も大括り化されることとなった。すなわち、現行の 8 科目（①教科に関する科目、②教科又は教職に関する科目、③教職の意義等に関する科目、④教育の基礎理論に関する科目、⑤教育課程及び指導法に関する科目、⑥生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目、⑦教育実習、⑧教職実践演習）が 5 科目（①教科及び教科の指導法に関する科目、②教育の基礎的理解に関する科目、③道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目、④教育実践に関する科目、⑤大学が独自に設定する科目）に統合された。

このように、この教育職員免許法施行規則の改定によって、同法第 4 条ほかの表に第二欄として「教科及び教科の指導法に関する科目」が新設され、旧教科科目であった教科ごとの専門科目（教科に関する専門的事項）と、旧教職科目に位置づけられていた教科の指導法とがあわせてここに規定されることとなった。

こうした科目区分の大括り化は、「教科に関する専門的事項と教科の指導法の連系の強化」が目的であることが、2017 年 11 月 17 日文部科学省通知の留意事項につぎのように記されていた。

「今般の教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則の改正の趣旨が、従来の教科に関する科目と教科の指導法の連携の強化であることを踏まえ、各養成課程においては、教科に関する専門的事項（幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあっては領域に関する専門的事項）と教科の指導法（幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあっては保育内容の指導法）の連携を強化し、両者を統合する科目を開設したり、教科に関する専門的事項を単独で開設したりする場合であっても、学校現場の教育内容を踏まえた授業を実施する等の取組が、各養成課程の自主的な判断の下、行われることが期待される」（「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令の公布について」29 文科初第 1113 号）。

こうした科目区分の大括り化がおこなわれた理由に対する検討は次節でおこなってみたいが、たしかに今回の法改定は、大学でおこなわれている各学部の専門科目が教員養成課程の教科科目として法的に位置づけられてきたにもかかわらず、大学の専門科目

担当教員にそのことがほとんどこれまで意識されてこなかったことに対する、学校現場などからの批判を受けておこなわれたとも言えるだろう。

さらに、この施行規則改定により、大学の判断により学校体験活動が導入できるようになった。2016 年教育職員免許法改定による大括り化によって新設された「教科及び教職に関する科目」には、先にも示したとおり、「教科及び教科の指導法に関する科目」（施行規則第 4 条ほかの表第 2 欄）のほかに、「基礎的理解に関する科目」（同法第 3 欄）、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」（同法第 4 欄）、「教育実践に関する科目」（同法第 5 欄）、そして「大学が独自に設定する科目」（同法第 6 欄）が導入されて 5 つの欄が設けられたのであるが、このなかの「教育実践に関する科目」（第 5 欄）で規定されることとなった教育実習には、その一部として学校体験活動を導入することが大学の判断によって可能とされることとなった（教育職員免許法施行規則第 2 条の備考 8）。また、この学校体験活動の導入は教育実習の一部としてだけでなく、新設された「大学が独自に設定する科目」（同法第 6 欄）としても導入することが可能とされることとなった。

このように教科科目と教職科目の大括り化は、教科に関する専門的事項と教科の指導法の連系を強化し、学校体験活動を導入することにより、教員養成課程に実践的プログラムの比重を増やすかたちとしてすすめられたのである。

(3) 教職課程コアカリキュラムの導入

こうした教育職員免許法施行規則改定とあわせて、「教職課程コアカリキュラム」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会）も同時に発表された〔以下、本論ではコアカリと省略する〕。

コアカリとは「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」とされるものである。具体的には、全体目標、一般目標とあわせて設定された到達目標が、「学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の基準」として、教職科目ごとに最少で 5 項目、最大で 10 項目まで指定され、この達成目標の指定が、大学における教職課程科目の内容を大きく規定することになった。

コアカリ導入の背景は、この検討会文書につぎのように述べられていた。

「教職課程は、学芸と実践性の両面を兼ね備えていることが必要とされ、教員養成は常にこの二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた。しかし、この要請に応えることは簡単ではなく、戦後発足した『大学における教員養成』を巡る様々な議論や批判は、基本的にはこの課題に起因するものであった。従来、大学では学芸的側面が強調される傾向があり、そのことは、課題が複雑・多様化する教育現場から、例えば初任者が実践的指導力や学校現場が抱える課題への対応力を十分に身に付けていない等の批判を受けてきた」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」1 頁）。

戦後導入された「大学における教員養成」原則は、大学における研究と教育現場で求められる実践性の融合が求められ続けてきたが、大学では研究が重視されるために学校現場の課題に応えられていない。このことが、コアカリ導入の目的であることが述べられているのである。

しかし、いくらコアカリ導入が「地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指すものである」（同上、2 頁）とされており、あるいはまた「これらの目標は教職課程における教育内容について規定したものであって、目標の数

が大学における授業科目の単位数や授業回数等を縛るものではない」(同上、3頁)とされているが、2単位全15回の授業でコアカリに規定された到達目標をすべて網羅することが、大学が文部科学省から教職課程の認定を受けるための絶対条件となることには変わりがなく、このコアカリで指定された一つひとつの到達目標が日本中の教員養成課程の内容をしばることになっている。したがって、大学における教員養成をコアカリが実質的に統制する機能をはたすことになるのではないかと危惧する指摘がつづいている(たとえば、日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報 特集「指標化」「基準化」の動向と課題』第26号2017年9月、あるいは「教職課程コアカリキュラム(特集2)」『教育』2017年11月号など)。

さらにこのコアカリは、さきにふれた「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」とともに、教員養成課程だけではなく、教員の採用と研修でも活用されることが求められているため、その影響は1989年からおよそ10年ごとにおこなわれてきたこれまでの教育職員免許法改定のなかでも、もっとも大きいものとなることが予想されている。

(4) 「実践と理論の往還」、「教職生涯を通じた職能開発」による実践力

これら、教員養成課程における大括り化、養成・採用・研修の有機적結びつけはいずれも、教員の実践的力量を高めていくことが目的とされて導入されようとしているものである。

「大学におけるアクティブ・ラーニング、コアカリキュラム化を阻んでいるのは、教科・教職に関する科目の分断と細分化である。細分化した科目設定では、実践と理論の往還を基軸にカリキュラムを編成することが困難になっている。教員免許状の時間数を増やさずに学部段階の改革を進めようとするならば、大学における免許関連科目間の連結を強化し、コンパートメント化した授業科目から脱する手立てを講じるしかない。これからの教員に求められる資質・能力に関して、細分化した科目設定では磨くことができないものがある。具体的には、教員のコミュニケーション能力等の教職の素養や実践力が考えられる」。

これは、2015年10月9日の中央教育審議会・初等中等教育分科会・教員養成部会で配付された資料「作業ペーパー」からの引用である。議事録によればこのペーパーは、教員養成部会の依頼を受けた松木健一中央教育審議会臨時委員(福井大学大学院教育学研究科(教職大学院))が中心となり作成されたものであり、この日の教員養成部会において小原芳明部会長(中央教育審議会委員、玉川大学長)から報告がなされたものとされている。

このペーパーでは、「実践と理論の往還」による実践力養成に弊害となっているのは「教科・教職に関する科目の分断と細分化」であり、教科科目と教職科目の「大括り化」によって「実践と理論の往還」がすすめられれば、教員の実践的力量養成が実現できるようになるという主張が展開されていたのである。

また、学校現場で求められている実践的な課題の設定として以下の10項目がこの作業ペーパーではリスト化され、これらが「教職課程において取り扱うことを明示すべき」事項として主張されていたが、実際にこれらの10項目すべてが、文部科学大臣により告示された「指針」、教育職員免許法施行規則、そして教職課程コアカリキュラムに取り入れられたのである。

- ・アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善
- ・カリキュラム・マネジメント
- ・ICTを用いた各教科の指導法
- ・道徳の理論及び指導法

- ・小学校における外国語の指導法
- ・特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する指導法
- ・チーム学校への対応
- ・学校と地域との連携
- ・学校安全への対応
- ・キャリア教育

さらに、大括り化をふくめたこの「実践と理論の往還」による実践力の向上を、養成課程だけではなく、採用、研修、そして昇任まで含めて“有機的に結合させていく”ことがつぎのように主張されていた。

「教員育成協議会、教員育成指標、教員研修計画等を有機的に結びつけ、主に現職教員の質の向上を実現するシステムとして構築し、キャリアラダー(career ladder)を設ける戦略とすることが適切である」と考える。教員育成協議会、教員育成指標、教員研修計画等については、手段であり、真の目的は教員が学び続けることのできる環境整備にある。また、教職生涯を通じた職能開発の視点が重要であり、それは研修にのみ頼るものではなく、教職キャリアなど教員人事と連動した職能開発といった広い視点からの取組が不可欠である。――これらの実現は、世界に類を見ない教員能力開発システムの構築になると考える。」（「作業ペーパー」1頁）。

今回法制化された一連の教師教育にかかわる方針は、すでにここで示されていたといえることができるだろう。

2 教職課程科目の大括り化による、教師教育に求められる専門的自律性の危機

以上、2016年11月28日の教育職員免許法、教育公務員特例法改定から、2017年11月17日の教育職員免許法施行規則改定とコアカリ指定までの、教師教育政策の動向を確認してきた。

ここからは、「実践と理論の往還」をめざして、「教職生涯を通じた職能開発」を実現していくことを目的に導入された、これら教職課程科目の大括り化とコアカリ導入政策に対して、教育実践に求められる専門的自律性という視点から批判的に検討を加えていきたい。

(1)これまでの実践的プログラム導入経過

学校現場がかかえる課題に現状の大学における教員養成が対応できていないという批判は繰り返されてきており、これまでも、大学における教員養成課程に実践的プログラムを導入させる政策がつづけられてきた。

すなわち、1989年の免許法改定では「実践的指導力」の育成に重点がおかれ、「生徒指導」と「特別活動」の2科目が新設されると同時に、中学と高校の教育実習に1単位の事前事後指導が追加された。そして教特法改定により新任教員には1年間の初任者研修が法定された。1998年の免許法改定では、「教職の意義等に関する科目」「総合演習」が新設されると同時に、「教職に関する科目」の比重をおおはばに増加させてきた（中学一種免許では19単位から31単位へ、高校一種免許でも19単位から23単位へ増加）。また、中学における教育実習期間が延長されて3単位から5単位へ増加された。逆に、「教科に関する科目」は、「教科又は教職に関する科目」が設置されたこととあわせて、中学と高校の免許双方で40単位から20単位に減らされた。

また養成と採用・研修を一体化させていく政策も、すでに2000年から続けられてきた。すなわち、2000年2月に文部省は「教員の養成と採用・研修との連携の円滑化について」を通知し、これを受けてたとえば東京都教育委員会は、2004年4月から東京

教師養成塾を開設した。その目的は「実践的指導力や社会性を備え、即戦力として活躍できる高い志をもった教員」を、教員を養成している大学と連携して学生の段階から養成するためと説明しており、その後こうした教師養成塾を任命権者である都道府県教育委員会自身などが設置する事例が他自治体にも波及した。

2006 年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、「教職課程の質的水準の向上」がかかげられ、教職大学院制度の創設、教員免許更新制の導入、教職実践演習の導入が提言され、また大学に教員養成カリキュラム委員会を設置していくことが推奨された。そして実際に、「より実践的な指導力・展開力」と「スクールリーダーの養成」などを目的として、2007 年には教職大学院制度が導入され、2008 年からは教職実践演習も設定された。

さらに民主党政権下であった 2012 年 8 月にも、中央教育審議会から「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が答申され、教員養成の大学院化や教育実習単位の大幅な増加などが具体的に検討されたこともあった。

(2)教育職員に求められる専門的自律性の危機

以上のように、学校現場がかかえる課題に大学における教員養成が対応できるようにしていくための実践的プログラム導入政策がつづけられてきたのであるが、それはあくまでも「大学における教員養成」原則を実現させるためのものであり、現在の政策もこの原則を維持していくことは示されている。実践と理論がなかなか結びつかない理由はいねいに検討される必要があるが、この「大学における教員養成」原則が、戦後教員養成政策の原点であることに変わりはない。

「大学における教員養成」が戦後の教師教育政策における原則とされたのは、日本国憲法第 26 条に規定された、国民の教育を受ける権利（国民の学習をする権利）を支援しうる教育職員に求められる専門的力量的養成が必要不可欠とされたからである。学校をはじめとした教育機関の第一の設置目的は、憲法が求める学習権保障を実現させていくことであり、「人格の完成」（教育基本法第 1 条）をめざして生涯にわたっておこなわれる学習を、専門的に支援することのできる教育職員の専門的力量的形成とその身分保障が、曲がりなりにも戦後になって整備されてきた。

そしてこのなかで、教育職員に求められる専門性とは、研究し続ける力と学習者理解の統一にあることがこれまで理解されてきた（たとえば、教育公務員特例法第 21 条の規定では、教育公務員には「研究」と「修養」の両方が求められている）。実践と理論を結びつけることは、その原点としてまず、教育を研究と切り離さないこととしてとらえられてきたのである。こうした意味での「大学における教員養成」原則は、まさに戦前の教員養成が、研究をおこなう大学ではない師範学校でおこなわれてきたことに対する深い反省から生み出されたものであることが、繰り返し確認される必要がある。

しかしこうした「大学における教員養成」原則は、「実践と理論の往還」と「教職生涯を通じた職能開発」をめざした今回の「改革」によって危機にさらされることになった。研究との結びつきをあいまいにしたまま実践的力量的形成が重視されたため、到達すべき達成目標が指針として官報告示され、それが各都道府県教育委員会によって指標化され、養成だけでなく採用と研修、そして昇任までをふくめた一体的管理がすすめられてしまえば、教育職員の専門的自律性、そこで求められる内発性は危機におちいることになる。

今回の法改定により、大学が教員養成を続けるためにはコアカリ対応が迫られることになり、大学における各教科に関連する専門領域の研究、そして教育学そのものがゆがめられる危険性が高い。学校現場では 2000 年に職員会議が補助機関化されて以降急速に、教職員一人ひとりから批判的検討の自由が奪われるようになってきている。こうし

た状況下では、大学での自由な検討がますます重要になってきているにもかかわらず、今回のコアカリによる教職課程認定により、大学における教職課程の授業内容もコアカリによって統制を受ける危険性が生まれている。たとえば、学習指導要領のあり方をめぐってはこれまで、それが教育に対する「不当な支配」（教育基本法第 16 条、旧法第 10 条）になるのではないかということがこれまで裁判で争われてきた。したがって、学習指導要領のあり方に対する研究は現在もつづけられているが、大学における教員養成の現場では今後、学習指導要領を研究的に取り扱うことが困難になっていく危険性も生まれている。

教育職員の力量が、教職分野と専門分野の結びつきの中でこそ形成されなければ、学校現場で求められる課題に対応できないことは確かであるが、問われるべきことは実践と理論の結びつけ方である。実践的力量を養成するということは、研究を切り離すことではないはずである。そうなれば、人々の学習権を保障するために欠くことのできない教育職員の専門的自律性を危機にさらす危険性が高いのである。

(3) 実践的プログラム導入をめぐり問われる、教師教育に求められる自律的な学びをめぐる課題

コアカリの形式は一見すると整っているようにみえるが、しかし個々の項目を一つ一つ検討しはじめると、その分類や意味が不明であるもの、あるいは問題をはらむ記述が多数見つかる。たとえば、教育実習（学校体験活動）のコアカリに指定された「（3-1）学習指導及び学級経営に関する事項」の到達目標 1）には「学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる」という記述がある。しかしここでいう「踏まえた」とはどういう意味であるのかが実践と研究ではさまざまに検討されてきている未解決の課題となっている。すなわち、憲法で規定された子どもの教育を受ける権利をよりよく実現させていくことが、教師の究極的な職務であるとしても、学習指導要領がそのなかでどのような役割をはたすべきものであり、また子どもの実態をふまえるとはいかなることなのか、その実態をふまえて学習指導をおこなうこととはどういうことなのか、そのいずれもが教育における実践と理論をめぐる究極の課題といっても過言ではない。そのような実践的にも理論的にもきわめて重要ではあるがいまだ未解決の内容を、コアカリのなかに到達目標として書き込んでしまうことには問題があると言わざるを得ない。逆に、一般的な意味で使っているというのであれば、そもそもそれをコアカリとして作成すること自体の意義が疑われる。

社会とともに変化する子どもの状況と、憲法が求めている学習権保障、そしてそれを具体化させるべく法制化されてきた諸制度のもとで、教育実践はおこなわれている。教育研究も教育実践と向き合いながらそれらを検討しようとしてきている。これまでの取り組みをコアカリ導入によって画一的かつ強制的におこなうことでは、「実践と理論の往還」は実現できない。いずれにしても、コアカリに掲げられた到達目標には理論的裏づけが欠けており、したがってその内容は、経験的な事項の羅列になっていると言わざるを得ない内容になっている。

勝田守一はかつて、教育理論の貧困に関連してつぎのように発言していた。

「理論は、一方では一般的であるという意味で抽象的である。そして他方では、それはかえって、ある意味で個々の経験の真実よりはいつそう豊かで具体的でなければならない。そうでなかったら、あらゆる個々のばあいにおいてその指針となることはできない」（勝田守一「教育の理論についての反省」『教育』1954 年 2 月号、89 頁）。

コアカリの内容が経験的な事項の羅列に終わっていて貧弱な理由は、教育理論が欠落しているからなのではないだろうか。理論が貧困であれば実践自身を行きづまらせ、その

行きづまりに対して新しい展望を開くことを不可能にするとも勝田が指摘していたことの意味は重い。

あるいはまた、学校現場に求められている実践的力量的形成には、付与型ではない生成型の研修こそが必要であることを、膨大な事例研究の積み重ねから指摘してきたのは山崎準二の研究である（『教師のライフコース研究』（創風社、2002年）、『教師の発達と力量形成—続・教師のライフコース研究—』（創風社、2012年））。この教師のライフコース研究で示されたことは、教師個人の生活史が戦後日本教育史の複合として存在していることであった（山崎、2002年、315頁）。また、教師の発達は青年期で終わるのではなく生涯にわたり、また単純増加ではなく喪失や非連続の転換を含むものであり、さらに生物的心理的なだけでなく、歴史的文化的なものでもあった（同上、316頁）。生涯をとらえた教師の力量形成では何らかの転機というものが存在しており、それは「教育実践上での経験」「学校内でのすぐれた人物との出会い」「所属校での研修」「職場の雰囲気や人間関係」「自分の意欲や努力」「学校全体での研究活動・研究体制」「研究会・サークルへの参加」（同上、351頁）などによって引き起こされていたことが指摘されている。

山崎は、こうした実質的な教師の実践的力量的形成の場が、研修の制度化によって形骸化されてきたことを同時に指摘してきた。すなわち、主任職法制化や初任者研修制度の導入、あるいは研究指定校化の推進が「自らの課題意識の解決を図り実践の指針を獲得していくためのものから、いつしか学校の外に向かって研究成果を発表すること自体を自己目的化したものへと転化させていくことになった」（同上、353頁—354頁）と分析していた。そして山崎は提言として、積み上げ型で垂直的な発達観から、選択的変容型でオールタナティブな発達観こそが、教員の実践的力量的形成には必要であり、付与型から生成型への力量観の展開が、教師教育政策には必要という指摘（同上、355頁）をおこなってきた。論者もこの点について同意見である。

自主ゼミなどのノンフォーマルな学びが、教職を目指す現在の学生などにとっても依然として重要なものであり、「人の学びとは、学校における標準化されたカリキュラムの枠内に収まるものではない」こと、大学の講義は教員採用試験のための勉強ではないことなども、指摘されてきている（田中恵美「自主ゼミなどノンフォーマルな学びのなかで」『教育』2017年11月号、77頁）。

3 「教職生涯を通した職能開発」における正統性をめぐる課題

以上、「実践と理論の往還」をめざして、「教職生涯を通した職能開発」を実現していくことを目的に導入された、これら教職課程科目の大括り化とコアカリ導入政策に対して、教育実践に求められる専門的自律性という視点から批判的に検討をしてきた。つぎに、教員の養成・採用・研修の一体化政策に対して、教育実践の自律性を支えることのできる社会的政治的環境をつくるという視点から検討を加えてみたい。

一体化政策に対しては、すでに大学の自主性をゆがめるような国家統制が進行するのではないかとの危惧が指摘されているが、本論では一体化の起点となる指針や指標自体に民主主義による正統性が欠けているために、実践と理論、そして学校と地域の関係を硬直的なものに変えてしまう危険性があることを、東京都教育委員会が策定した指標を事例としながら批判的に検討してみたい。

(1)透明とはいえない教員育成協議会による指標設定、養成・採用・研修の一体化：東京都教育委員会の事例

2017年7月27日に、東京都教員育成協議会で人材育成のあり方について協議がおこ

なわれ、指標が策定された。この指標では、教員（主幹教諭、指導教諭、主任教諭、教諭）と教育管理職（校長、副校長）それぞれの職層ごとに、求められる能力が4項目に分けて示された（東京都教育委員会では、これら6つの職層が教員と教育管理職の「成長段階」を示すものとされている）。東京都の教員と教育管理職に共通して求められる項目としても「教育課題に関する対応力」が設定され、東京都教育施策大綱、東京都教育ビジョンなどの内容に基づき9項目（グローバル人材の育成、人権教育の推進、道徳教育の推進、不登校に関する事項、障害のある子供たちの多様なニーズへの対応、いじめに関する事項、情報教育の推進、オリンピック・パラリンピック教育の推進、学校安全に関する事項）が教育課題として指定され、これらの課題に対応するために必要とされる能力の指標も、教員と教育管理職それぞれに示された（指標に示された達成事項一覧は、に資料として末尾に添付した）。

また、東京都教育委員会はこの指標をふまえて、2017年10月16日には「東京都教職課程カリキュラム」も作成して発表した。これは、東京都教育委員会が求める教員としての最小限必要な資質・能力を指針として定め、各大学へ提示することにより、「養成・採用・研修を一体のものとして教員の人材育成を図る」ためのものとされている。教員の任命権者である東京都教育委員会が、東京都で求める課題対応能力を養成段階から学生に身につけさせるために、各大学に教員養成課程のモデルを指針として提示した内容になっている。なおこの「東京都教職課程カリキュラム」は、東京都教育委員会が2010年に策定していた「小学校教職課程カリキュラムについて」を見直して、すべての校種にまでその対象を拡大させたものとなっている。発表された分量は、本文だけで84頁、資料を含めれば全93頁におよぶ詳細なものとなっている。

さらに東京都教育委員会は2017年10月に、2018年度の教員研修計画を策定して発表した（「学び続けよう、時代を担う子供のために―平成30年度東京都教員研修計画―」）。この研修計画は、教育公務員特例法の改定によって任命権者に義務づけられた、指標の作成とそれにもとづく年度ごとの教員研修計画づくりに対応したものとなっている。

この教員研修計画の策定と平行して、教員一人ひとりが研修履歴を確認しながら自ら研修計画をつくることをサポートするポートフォリオ機能が、東京都教職員研修センターのホームページ上につくられた（東京都教育委員会ではこれを「マイ・キャリア・ノート」と呼んでいる）。これは、教諭から校長までの職層ごとに示された指標にもとづき、職務遂行能力を向上させていくための研修システムとして、東京都教育委員会が立ち上げたものである。

このように東京都では、教員育成協議会での協議をふまえて策定されたとする指標を土台にして、教員研修計画を策定しポートフォリオ機能を具体化させるだけでなく、東京都教職課程カリキュラムも作成してその内容の教員養成にかかわる大学にも、反映させることを求めるようになってきている。しかし、この教員育成協議会のメンバーがどのように選出され、いかなる議論をへて指標がつくられたのかについての情報はほとんど公表されていない。

2017年2月に、東京都教育委員会は改定された教育公務員特例法第22条の3第1項にもとづき、東京都教員育成協議会を設置している。この教員育成協議会は、指針を参酌して指標を策定し改定するためにその設置が義務化された機関であり、養成・採用・研修の基準を協議する重要な役割をになうこととされている。「実践と理論の往還」により指標を策定し、この指標に基づいて研修を体系化し、養成と採用にもその基準を示す役割を担うという点では、そのメンバーの人選が重要になるはずである。東京都教育委員会のホームページ上では、構成メンバーは大学関係5名、区市町村教育委員会関係3名、学校関係4名、教育委員会事務局関係4名、教職員研修センター研修部長1名の

合計 17 名であり、それぞれ教員養成系大学の代表者、区市町村教育委員会教育長の代表、校長会の代表などで構成したと説明されている（東京都教育委員会 HP <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/2017/pr170727a.html> 2017 年 12 月 20 日閲覧）。しかし、たとえば教員養成系大学の代表者とされる 5 名の内訳は、東京学芸大学 副学長、玉川大学 教授、前帝京大学大学院 教職研究科長、国士舘大学 教授、明星大学 特任教授の 5 名となっているが、どうしてこれらの大学が東京都の教員育成協議会のメンバーに選出されたのかの説明はない。また、各大学からどのような選出プロセスを経て大学の代表になったのかについての説明もない。

中央教育審議会がこの教員育成協議会の設置について審議した委員の一人でもあった牛渡淳氏は、実際に各都道府県などで設置された教員育成協議会メンバー選出のあり方が不透明であり、これは審議してきた内容と異なっていると指摘している（牛渡淳「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報 第 26 号 「標準化」「基準化」の動向と課題』学事出版、2017 年）。透明ではない人選によって構成された教員育成協議会は、正統性を欠いているという他はないであろう。

（2）コアカリ・指標などの策定過程における正統性をめぐる課題

コアカリに掲げられた到達目標には、先に検討したとおり理論的裏づけが欠けているだけでなく、その内容には、政治的な事項が忍び込まされていることも危惧される。

たとえば、「教育の基礎的理解に関する科目」のなかの「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む）」の科目のコアカリには、「学校安全への対応」についての到達目標が二つかかげられており、かならずこの科目では扱わなければならないことになっている。そして、この到達目標の二つ目には「生活安全・交通安全・災害安全の各領域や我が国の学校をとりまく新たな安全上の課題について、安全管理及び安全教育の両面から具体的な取組を理解している」ことが記述されている。しかし、コアカリづくりのために実際に作業をおこなった研究者を中心とするワーキンググループの委員ではまったく話したことのない「我が国の学校をとりまく新たな安全上の課題」という記述が発表された段階のコアカリに書き加えられていたとの発言が、2017 年 6 月 14 日に上智大学課程センター主催、東京地区教職課程研究連絡協議会共催により開かれた緊急シンポジウム「教職課程コアカリキュラム案のどこが問題か？」の会場で出された。実際に、「学校安全への対応」の一般目標には、学校保健安全法に基づく危機管理が主に書かれており、ワーキンググループ委員の間ではそれ以外のことは対象にしていなかったとのことで、公表された最終案に新たな文言がつけ加えられていたことに驚いたとのことであった。

この他にも、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」で実際にコアカリの策定にかかわった委員の一人は、2017 年 6 月 27 日に開催された 5 回目の最後の検討会議の場でも、委員から出された強い修正要求が受け入れられることはなく、結局、コアカリの基本的概念や位置づけについても、最後の会議でも明確にならず、委員間の合意によって最終案が決定されたとは言いがたいものであったことが指摘されている（前掲の牛渡論文、35 頁）。

教育委員会によって設定される指標についても、その策定過程における正統性には課題があると言わざるを得ない。それは、先に指摘したような教員育成協議会のメンバー選出過程が不透明であるだけでなく、教育委員会制度そのものに対する正統性自体がゆらいでいることが、より根本的な原因である。これは教育委員が公選制から任命制に変えられた 1956 年から引き起こされてきた問題である。たとえば、東京都教員研修計画では「自己啓発」が推奨され、東京都教育委員会に関係するホームページの活用、東

京都教育委員会などが発行する資料・報告書などの活用、文部科学省が発行する資料・報告書などの活用が示されている。しかし、専門学会誌などの活用も項目だけは示されているがそれ以上の具体的な情報は記載がない。また、各種研究会などへの参加・発表が推奨されているが、これらの各種研究会などはすべて東京都教育委員会によって研究推進団体として公認された 140 組織のみがリストされているだけで、自主的な研究会組織や民間教育研究組織は対象からはずされている。

教育委員会による研究研修組織の選別は今に始まったことではなく、1950 年代半ば以降から生じている事態である。それ以前には、教育委員会と教職員組合との共催関係による研究集会がおこなわれていた時期も存在していたが、その共催関係は、当時の与党政権と教職員組合の間の政治的対立が顕在化してくるなかで壊されてきた歴史がある（荒井文昭『教育管理職人事と教育政治―だれが校長人事を決めてきたのか―』大月書店、2007 年参照）。そして現在もその対立は、なくなっているわけではない。教育理念の違いから、その実現を目ざそうとする諸組織の間には、何を研究し、どんなことを研修すべきかをめぐって紛争が存在しているのである。

おわりに

(1)「実践的力量」形成における実践と理論の関係

人権としての学習権保障を支援できる教育職員には専門性が求められている（ILO/ユネスコ 1966 年勧告）。日本においても、日本国憲法が第 26 条に定めている教育を受ける権利（国民の学習をする権利）を支援することのできる専門性が教育職員に求められている。教育職員の役割は現行法上、人材養成を担えるための力量を身につけることにあるのではなく、一人ひとりがもっている基本的人権としての学習権を専門的に支援していくことのできる力量を身につけることが教育職員には求められている。そしてこの教育職員に求められる専門性は、実践的力量として身につけられることによって始めて、一人ひとりの学習権を実際に支援することができるようになるという意味で、実践的であることを欠くことのできない要素としてもっている。

ただし、教育職員に求められる実践的力量の養成・採用・研修において、実践と理論の関係のあり方はいまだ明らかにされていないわけではない。実践と理論の関係のあり方が解明されないままに、「実践的プログラム」と称するものが一方的に養成、研修の課程に導入されれば、教育職員に求められる専門的自律性の危機を引き起こす。そして、教育職員の専門的自律性が脅かされれば、現行憲法によって一人ひとりに保障されているはずの、独立した人格の完成を目的として生涯を通して学習していく基本的人権としての教育を受ける権利の保障が崩されていくことになってしまう。

教育職員の養成・研修課程に実践的プログラムを導入していくことは、実践と理論の関係のあり方についてのいねいな議論と平行させていくことが求められる。そして学ぶ権利を専門的に支援することのできる教育職員の実践的力量形成には、実践と理論のあいだに、緊張感のある自由な対話関係をつくりだしていくことが不可欠である。

(2)「教職生涯を通した職能開発」で求められる、教育における正統性の再構築

実践と理論のあいだに緊張感のある自由な対話関係をつくりだしていくことは、教育職員の実践的力量形成には欠くことができない。しかし、実践的力量形成を教職生涯を通して実現させていくためには、それを持続的に支えることのできる財源の確保を含めた条件整備が必要となり、そのための正統性の確保も欠くことはできない。教育におけるこの正統性の確保は、教育専門家同士による実践と理論の対話関係を構築するだけでは実現することはできず、教育にふさわしいかたちの、何らかの民主主義による支えを

不可欠のものとしている。

本来ならばその機能を教育委員会制度が担っているはずなのであるが、1956年に教育委員が公選制から任命制に変えられて以降、教育委員会の正統化機能は失われ続けてきた。

これからは、「教職生涯を通した職能開発」を支えることのできる条件整備をおこなっていくためにも、教育における正統性を再構築させていく取り組みが必須となる。正統性を再構築させていく取り組みは、教育委員会が本来はたすべき機能を回復させることだけではなく、教育職員の養成・研修課程それぞれにおいて重層的に追求されるべきであろう。たとえば、学習者の生活と学習要求を土台にすえながら、基礎的自治体や各学校と大学が、学校体験学習や自主的研修プログラムを具体化させる取り組みなどを通して、教育職員の養成・研修に協力してかわることなどが考えられる。地域社会の現実のなかで生活している保護者の生活展望（これ自身がゆれていることがほとんどであろう）、そして子ども自身の希望と不安に寄り添いながら、学校の教職員と大学の研究者、そして教育委員会関係者が、緊張感のある対話を繰り返し、一人ひとりの子どもに保障されるべき学力のあり方をさぐるからこそ、教師の実践的力量を高め、同時に教育理論の質を向上させるものとなる。実際にそうした取り組みはこれまでも教員養成の現場で取り組まれてきたし、現在も続けられている（たとえば、木戸口正宏「学生の生き方を問う教職科目」『教育』2017年11月号参照）。

いずれにしても、「教職生涯を通した職能開発」が、教育における正統性（学校を支えている地域住民からの信頼と承認を基礎にした、実践と理論の対話的な関係）を欠いた「指針」と「指標」により性急に進められてしまえば、教育職員の専門性は危うくなる。教育における正統性の再構築が必要である。

(3)教育実践との対話関係を組み込んだ教育理論の追求

「教育の理論は貧しいという声か、実践者たちのあいだから発せられてすでに久しい。教育学者は、抽象的な論議や外国の研究の紹介に憂き身をやつしている、あるいは、現場の問題には答えられないし、現場の実践を指導することもできない」と勝田守一が問うたのは60年以上も前のことである（勝田守一「教育の理論についての反省」『教育』1954年2月号、88頁）。現在においても、教育実践と教育理論の間には緊張関係が存在している。しかし、教師の実践的力量を養成し、教職生涯にわたる研修によってその力量を向上させていくためには、教育実践と教育理論のあいだにおける緊張関係を、緊張感ある対話関係に転換させていくことが必要である。

勝田は、教育問題の価値は実践を通してはじめてとらえることができることも述べていた（同上、91頁）。学校体験学習をはじめとした実践的プログラムの導入や、教職生涯にわたる研修プログラムの構築は、正統性を欠いた指針による設計主義的な研修体系を精緻化するのではなく、教育実践と教育理論のあいだに、緊張感のある対話関係を持続させることのできる仕組みをつくることによってこそ実現できるのではないか。

「理論は、説明するだけでなく、そこから実践が自分を反省して、しかも先への道を見出すことができる」が、未完のまま終わった勝田の論文のしめくくりの言葉であった（同上、99頁）。

実践による動きを含み込んでこそ、教育学としての理論は成立することを、教員養成の現場で実践をする教育研究者の一人として、論者も引き続き追求していきたい。

【引用文献】

・ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」1966年。

- ・荒井文昭『教育管理職人事と教育政治―だれが校長人事を決めてきたのか―』大月書店、2007年。
- ・牛渡淳「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報 特集「標準化」「基準化」の動向と課題』第26号、学事出版、2017年。
- ・勝田守一「教育の理論についての反省」『教育』1954年2月号。
- ・木戸口正宏「学生の生き方を問う教職科目」『教育』2017年11月号。
- ・田中恵美「自主ゼミなどノンフォーマルな学びのなかで」『教育』2017年11月号
- ・山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年。
- ・山崎準二『教師の発達と力量形成―続・教師のライフコース研究―』創風社、2012年。

【資料1】近年の教師教育政策動向

- 2017年11月17日、教育職員免許法施行規則の改定
- 2017年11月17日、「教職課程コアカリキュラム」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会）
- 2017年11月、「学校における働き方改革推進プラン（仮称）」中間のまとめ（東京都教育委員会）
- 2017年10月26日、「平成30年度東京都教員研修計画」策定（東京都教育委員会）
- 2017年10月26日、「東京都教職課程カリキュラム」の策定について（東京都教育委員会）
- 2017年9月25日、「人づくり革命」（経済財政諮問会議での首相発言）
- 2017年6月9日、「経済財政運営と改革の基本方針2017―人材への投資を通じた生産性向上―」（閣議決定）
- 2017年8月29日、「学校における働き方改革に係る緊急提言」（中央教育審議会・学校における働き方改革特別部会）
- 2017年6月9日、「経済財政運営と改革の基本方針2017について」（閣議決定）
- 2017年3月31日、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（文部科学省告示第55号）
- 2017年2月、東京都教員育成協議会を設置（東京都教育委員会）
- 2016年11月28日、教育職員免許法の改定/大括り化
- 2016年11月28日、教育公務員特例法の改定/指針、指標、研修計画など
- 2015年12月21日、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（中央教育審議会）
- 2015年5月14日、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第7次提言）」（教育再生実行会議第7次提言）
- 2014年7月3日、「今後の学制等の在り方について（第5次提言）」（教育再生実行会議）
- ――
- 2012年8月、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」/民主党政権下の政策。2009年9月―2012年12月（民主党政権下の改革構想/教育実習5単位から20単位化、高度化対応＋専門職免許状）。
- 2008年11月、「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」により、2009年度から教職実践演習の新設。

- 2007 年 6 月、教育職員免許法、教育公務員特例法の改定。教職大学院制度の導入
- 2006 年 7 月、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(中央教育審議会)
/教員免許更新制、教職大学院、教職実践演習、教員養成カリキュラム委員会の
設置推進。
- 2004 年 4 月、東京都教育委員会「東京教師養成塾」を開設。その後、他自治体にも波及。
- 2000 年 2 月、文部省「教員の養成と採用・研修との連携の円滑化について(通知)」。
- 1998 年、免許法改定。「教職の意義等に関する科目」「総合演習」2 単位新設。「教職に関する科目」の比重増加(中学一種 19 単位から 31 単位へ、中学一種 19 単位から 23 単位へ)。中学における教育実習期間延長 3 から 5 単位へ。「教科又は教職」の設置と中学高校の教科 40 から 20 へ。
- 1997 年、小中学校教員免許状の取得に介護等体験の義務づけ(7 日間)
- 1989 年 12 月、免許法改定。生徒指導と特別活動の新設(各 2 単位)、中学高校の教育実習に 1 単位の事前事後指導 3 単位。特例法改定により 1 年間の初任者研修。
- 1987 年、教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について」。「実践的指導力」

【資料２】東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標（東京都教育委員会『学び続けよう、次世代を担う子供のために―平成 30 年度東京都教員研修計画―』2017 年 10 月より転載）

（表 1）東京都公立学校の校長・副校長及び教員

教 員				
成長段階	教諭		主任教諭	指導教諭
	基礎形成期	伸 長 期	充 実 期	
	1 ～ 3 年目	4 年目～	9 年目～	
求められる能力や役割	<ul style="list-style-type: none"> ○教員としての基礎的な力を身に付ける。 ○教職への使命感、教育公務員としての自覚を身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○知識や経験に基づく実践力を高め、初任者等に助言する。 ○主任教諭を補佐し、分掌組織の一員として貢献する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○校務分掌などにおける学校運営上の重要な役割を担当する。 ○同僚や若手教員への指導的役割を担う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○高い専門性と優れた指導力を身に付け、都公立学校教員全体の授業力の向上を図る。
教員が身に付けるべき力	学習指導力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の趣旨を踏まえ、ねらいに迫るための指導計画の作成及び学習指導を行うことができる。 ・児童・生徒の興味・関心を引き出し、個に応じた指導ができる。 ・主体的な学習を促すことができる。 ・学習状況を適切に評価し、授業を進めることができる。 ・授業を振り返り、改善できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の主体的な学習を促し、若手教員の模範となる授業ができる。 ・若手教員の指導上の課題を捉え、助言・提案等ができる。 ・授業改善や授業評価について、実態や課題を捉え、解決策を提案できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自らの授業を積極的に公開するとともに、自校又は他校の求めに応じて授業を観察し、指導・助言することができる。 ・教科指導資料等の開発、模範となる教科指導のための教材開発等を行うことができる。
	生活指導力・進路指導力	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒と信頼関係を構築して、授業、学級での規律を確立できる。 ・生活指導上の問題に直面した際、他の教員に相談しながら解決できる。 ・児童・生徒の状況に応じたキャリア教育の計画を立てることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他学年や他学級の生活指導上の問題について、共に対応したり、効果的な指導方法について助言したりできる。 ・児童・生徒の個性や能力の伸長及び社会性の育成を通して自己実現を図る指導を行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒の観察や他の教員からの情報収集に基づき、自校の生活指導・進路指導の課題を捉え、管理職と連携して、改善策を提案し、実行することができる。 ・指導方針や指導方法の徹底に向け主任教諭等への指示や連絡・調整を行うことができる。 ・児童・生徒の個性や能力を把握し、自己実現に向けた生活指導・進路指導の計画・実施を行うことができる。
	外部との連携・折衝力	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に応じて保護者や地域、外部機関と連携を図り、学年主任の助言に基づいて、解決に向けて取り組むことができる。 ・保護者会等の進め方を理解し、保護者に伝える内容を整理するとともに、信頼関係を構築することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・保護者・地域・外部機関と協働し、課題を解決することができる。 ・学校からの情報発信や広報、外部からの情報収集を適切に行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・外部機関等に対し学校の考えを明確に示すとともに、情報収集を適切に行うなどして、円滑な関係を築くことができる。 ・保護者・地域・外部機関と協働し、教育活動をより高いものにできる。
	組織貢献力 学校運営力	<ul style="list-style-type: none"> ・組織の一員として校務に積極的に参画できる。 ・上司や先輩へ適切に報告・連絡・相談するなど、円滑なコミュニケーションを図り校務を遂行できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・担当する校務分掌についての企画・立案や改善策を提案できる。 ・上司や同僚とコミュニケーションを図りながら、円滑に校務を遂行できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・主幹教諭を補佐し、職務を遂行するとともに、担当する校務分掌の職務について、教諭等に指導・助言ができる。 ・学校の課題を捉え、校長・副校長や主幹教諭に対応策等について提案できる。
教育課題に関する対応力	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課題に関わる法的な位置付けや学習指導要領の記述を確認するなどして課題に対する知見をもち、主体的に対応することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課題についての理解を深め、主任教諭を補佐し、分掌組織の一員として、課題解決のために貢献できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課題に関する校務分掌での重要な役割を担い、主幹教諭を補佐するとともに、同僚や若手教員に対して適切な助言ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課題について高い専門性と優れた指導力を身に付け、学校組織における中心的な役割を担うとともに、管理職を補佐し、教員の対応力向上に関して適切に指導・助言できる。

としての資質の向上に関する指標

教員		教育管理職			
主幹教諭		副校長		校長	
○学校運営組織における中心的な役割を担う。 ○管理職を補佐し、教員を育成する。		求められる能力や役割			
○学校経営の視点で、組織目標の達成や人的管理ができる力を身に付けるとともに、所属職員の人材育成について責任をもつ。		○教育者として高い見識をもち、広い視野で学校経営ができる力を身に付けるとともに、副校長等の人材育成について責任をもつ。			
・年間授業計画の実施状況を把握し、学年主任や教科主任に指導・助言できる。 ・学校全体の年間授業計画や授業改善推進プラン、個別指導計画、評価計画等を作成することができる。		学校経営力	・校長の経営方針を踏まえ、学校が組織として機能するよう、全教職員を適材適所に配置して、課題を解決できる。		・学校経営目標達成のため、学校経営上の課題を早期に把握し、課題解決のため、組織的に学校改革を推進することができる。
・児童・生徒の観察や他の教員からの情報収集に基づき、自校の生活指導・進路指導の課題を捉え、管理職と連携して、改善策を提案し、実行することができる。			・保護者や地域、関係機関の意見や要望を的確に把握し、外部人材活用や関係諸機関との連携を積極的に進めて、校長の助言を受け、適切に対応できる。		
・指導方針や指導方法の徹底に向け主任教諭等への指示や連絡・調整を行うことができる。			・保護者や地域、関係機関等との信頼関係を築き、適切に外部人材を活用した学校経営ができる。		
・児童・生徒の個性や能力を把握し、自己実現に向けた生活指導・進路指導の計画・実施を行うことができる。			・人事考課制度を有効に活用し、教員の能力開発を行うとともに、副校長や管理職候補者等の人材発掘と人材育成ができる。		
・保護者・地域・外部機関からの苦情や要請に対して、円滑かつ迅速な対応を図ることができる。		外部折衝力	・校長と共に授業観察等を積極的に行い、全教職員の適性や能力を把握し、個々の職員に合った人材発掘と人材育成ができる。		・教育に対する地域、保護者等都民の期待や保護者のニーズを把握し、高い見識や教育理念に基づいた学校経営を行い、期待に応えることができる。
・外部への情報発信や広報について、管理職と連携して、ねらいに基づいた計画を立て、実施することができる。			・研修や自己啓発を通して、学校の危機管理、学校マネジメントや経営哲学等を学び、実践することができる。		
・各会議や校務を遂行する場において、校長の経営方針を周知徹底し、学校運営を行うことができる。			・教育課題についての正しい認識に基づき、自校の問題点に気づき、管理職に解決策を提案し、課題解決に向けた進行管理を行うことができる。		
・校務分掌全体の進行管理や分掌間の調整をするとともに、管理職と十分協議して学校運営を行うことができる。			・教育課題についての高い見識をもち、自校の教育目標の実現に向けて適切に対応することができる。解決に向けた目標設定を行い、的確に役割指示と組織編制を行い、見直しをもって進行管理及び評価・改善することができる。		
・教育課題について高い専門性と優れた指導力を身に付け、学校組織における中心的な役割を担うとともに、管理職を補佐し、教員の対応力向上に関して適切に指導・助言できる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・学校経営方針に基づき、担当した分掌における課題について解決策を提案し、教職員を支援・指導して課題を解決できる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・学校に対する保護者等からの要望や苦情に副校長と共に対応し、解決することができる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・学校の課題解決に向けて、研修等について管理職に提案し、教職員を指導・育成することができる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・東京都教育委員会及び所属する区市町村教育委員会の教育目標や教育施策について学び、日頃の教育実践に生かしている。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・教育課題についての正しい認識に基づき、自校の問題点に気づき、管理職に解決策を提案し、課題解決に向けた進行管理を行うことができる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	
・教育課題についての高い見識をもち、自校の教育目標の実現に向けて適切に対応することができる。解決に向けた目標設定を行い、的確に役割指示と組織編制を行い、見直しをもって進行管理及び評価・改善することができる。		学校マネジメント能力		教育者としての高い見識	

(表 2) 教育課題に関する対応力の具体的な項目

教育課題	教 員	教育管理職
グローバル人材の育成	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒に対して、日本人としての自覚と誇りを涵養し、豊かな国際感覚を醸成することができる。 ・児童・生徒に対して、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成できる。 ・児童・生徒に対して、相手の意図や考えを的確に理解した上で、論理的に説明したり、反論・説得したりする能力を育成できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グローバル化についての高い見識をもち、自校の教育活動において、豊かな国際感覚を醸成する指導ができていのかを把握し、教職員に対して適切な指導・助言を行うことができる。
人権教育の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒一人一人の人権に配慮して指導することができる。 ・児童・生徒が人権課題について正しい理解と認識を深め、偏見や差別意識を解消しようとする態度と実践力を育む指導ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・人権尊重についての高い見識をもち、自校の教育活動において、様々な偏見や差別等をなくす指導ができていのかを把握し、教職員に対して適切な指導・助言を行うことができる。
道徳教育の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒に、他者への思いやりや、かけがえのない生命を大切にすることが育むことができる。 ・よりよく生きるための基盤となる道徳性を、児童・生徒自らが考え、議論し、行動しながら身に付けられる指導ができる。 ・学校、家庭、地域が連携し、子供たちの豊かな心の育成を図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒がよりよく生きるための基盤となる道徳性を身に付けることができるよう、教育活動全体及び保護者や地域、関係機関等と連携して子供たちの豊かな心の育成を図ることができる。
不登校に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒にとって魅力ある学校をつくり、豊かな人間関係を育むことができる。 ・不登校の兆兆についての気付き、積極的な声掛けや関わりなど、未然防止とともに初期段階での改善・解消に取り組むことができる。 ・不登校になったきっかけや継続理由を把握し、その児童・生徒に必要な支援を保護者や関係機関と連携を図りながら行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校及び不登校傾向の児童・生徒とその保護者に対する必要な支援や関係機関等との連携等について、高い見識をもち、教職員に対して適切な指導・助言を行うことができる。
障害のある子供たちの多様なニーズへの対応	<ul style="list-style-type: none"> ・障害のある児童・生徒一人一人の能力を最大限に伸長するために、児童・生徒の実態を的確に把握して適切な指導・支援ができる。 ・本人・保護者と合意形成を図り、障害のある児童・生徒一人一人に対して合理的配慮ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特別支援教育についての高い見識をもち、自校の教育活動において、必要な合理的配慮等が組織的に行われるよう、教職員に対して適切な指導・助言を行うことができる。
いじめに関する事項	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめや自殺等の防止に向けて、いじめの未然防止、早期発見、早期対応等の具体的な取組を組織的に推進することができる。 ・児童・生徒の主体的な行動を促す指導を、保護者や地域・関係機関等と連携しながら組織的に行うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめ等を早期に把握し、保護者や地域・関係機関等とも連携しながら解決に向けて組織的に対応する教員集団を育成することができる。
情報教育の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒に、情報活用の実践力、情報の科学的な理解、情報社会に参画する態度を育成することができる。 ・授業において、ICTを効果的に活用することにより、児童・生徒の学力の向上を図ることができる。 ・ICTを活用して校務の効率化を図ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報教育についての高い見識をもち、自校の教育活動において、ICTを効果的に活用した指導ができていのかを把握し、教職員に対して適切な指導・助言を行うことができる。
オリンピック・パラリンピック教育の推進	<ul style="list-style-type: none"> ・オリンピック・パラリンピック教育の目的や内容を正しく理解し、組織的・計画的に推進することにより、児童・生徒に対して重点的に育成すべき5つの資質を身に付けられるようにすることができる。 ・東京2020オリンピック・パラリンピック競技大会を通じ、児童・生徒一人一人の心と体に人生の糧となるレガシーを形成するための指導ができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東京2020オリンピック・パラリンピック競技大会を通じ、児童・生徒一人一人の心と体に人生の糧となるレガシーを形成させるためにはどのような教育活動ができるかを構想し、自校の教育活動において組織的に推進することができる。
学校安全に関する事項	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の安全管理について、教職員間の情報共有を確実に図りながら自身の意識を高めるとともに、事件・事故に対して、迅速かつ的確に判断し、対応することができる。 ・児童・生徒一人一人の健康状況等を確実に把握し、食物アレルギー等に対する知識・理解を深め、適切に対応することができる。 ・児童・生徒に対して、防災に関する知識、思考力、判断力や行動力、危険を予測し回避する能力と他者や社会の安全に貢献できる資質や能力を身に付けられるようにすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・施設等の安全管理、事件・事故への対応、食物アレルギー等の学校の安全管理に関する高い見識をもち、安全管理に対して組織的に対応する教員集団を育成するとともに、適切な判断・指示を行うことができる。